DOCUMENT RESUME

ED 377 960 PS 022 863

AUTHOR Katz, Lilian G.
TITLE A Developmental Approach to the Education of Young Children: Basic Principles = Pedagogika Obrazovania Detei Doshkolnovo Vozrasta. Osnovanaya Na Intelektualno-Sotsialnom Razvitayia Detei.
PUB DATE Oct 94
NOTE 31p.; Paper presented at the Citizen's Ambassador People to People Conference on Education (Moscow, Russia, October 1994).
PUB TYPE Speeches/Conference Papers (150) -- Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE English; Russian

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Development; Childhood Attitudes; Developmental Stages; Early Childhood Education; *Educational Objectives; *Educational Principles; Educational Strategies; Educational Theories; Evaluation Criteria; Instructional Design; *Instructional Effectiveness; Role of Education; Social Development; *Teaching Methods; *Young Children
IDENTIFIERS *Developmentally Appropriate Programs; Katz (Lilian G)

ABSTRACT

Noting that there are many criteria by which to determine whether pedagogical practices are appropriate for young children, this paper outlines a developmental approach to pedagogy for young children. Twenty-three principles of practice are outlined. The main suggestions are that a developmental approach is one that takes into account those aspects of teaching and learning that change with the child's age and experience, as well as the normative and dynamic dimensions of development. Accordingly, the appropriate curriculum must be decided on the basis of (1) what is best in the long term, (2) what strengthens young learners' disposition to study closely their environments, and (3) what knowledge is useful to them in the present. Young children should not be introduced to formal instruction too early, intensely, or abstractly, but should be given the opportunity to experience in-depth understandings through interactive, first-hand and active experiences with real objects and real environments. Learning should proceed from behavioral to representational knowledge, and young learners should have opportunities to apply in meaningful contexts the knowledge learned in the more formal parts of the curriculum. Young children should be engaged daily in worthwhile activities and work in which cooperation is functional and not phony. (AA)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

# A Developmental Approach to the Education of Young Children: Basic Principles*

ED 377 960

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Lilian G. Katz, Ph. D.
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

## Introduction

There are many criteria by which to decide whether pedagogical practices are appropriate for young children. For example, a pedagogical approach can be judged on the basis of philosophical, psychological, political, ethical, economic, or other criteria. The major purpose of this paper is to outline a *developmental approach* to pedagogy for young children, one that uses contemporary views of child development as criteria of appropriateness. The outline is presented in terms of principles of practice.

## Principles of Practice

Principle # 1. *A developmental approach to early childhood pedagogy is one that takes into account those aspects of teaching and learning that change with the age and experience of the learner.*

A developmentally appropriate pedagogy is based on the assumption that what children should learn, and how they learn change with their age and the experience that comes with age.

Principle #2 *Development is one of many criteria by which to judge the appropriateness of pedagogical practices. Some criteria of appropriateness might be incompatible with others.*

---

* Paper presented at the Citizen's Ambassador People to People Conference on Education at the Academy of Sciences, Moscow, Russia. October, 1994.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Lilian G. Katz
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."



BEST COPY AVAILABLE

PS 022863

The developmental appropriateness of curriculum and teaching practices addresses aspects of both curriculum and teaching that are related to the age and development of the learner. However, there are many other potential criteria of appropriateness to consider in formulating a curriculum and adopting teaching strategies: e.g. psychological, cultural, ethical, logistical, political, administrative, logistical or even financial criteria. What may be judged appropriate by one of these criteria may not be by another.

For example, it may be culturally appropriate to expose young children to the history of their ancestors (so that they can recognize and appreciate references made by their significant adults to historical events and heroes); but on developmental criteria, these events may be too remote or abstract for real understanding[1]. Thus developmental criteria must be considered in the context of a variety of other criteria by which the appropriateness of a pedagogical approach and curriculum can be assessed.

Principle #3. *A developmental approach to pedagogy takes into account the two equally important dimensions of development: the normative and the dynamic dimensions.*

There are two equally important dimensions of development:

(a) The *normative* dimension of development addresses the characteristics and capabilities of children that are typical, normal or average for their age group (e.g. the typical size of vocabulary

---

[1] A kindergarten teacher working with children on a project about the post office asked children whom they wished to write to. One child suggested George Washington. When she explained that he was no longer alive the child responded indignantly, saying "You mean we had a birthday party for him and he's dead?" While it may be culturally appropriate to introduce young children to G. Washington, it may be developmentally inappropriate. I have heard about a young children who modified the Lord's Prayer to say "Lead us not into Penn Station." Most teachers have similar experiences of young children's literal constructions of cultural traditions. It may be helpful to distinguish between helping children acquire knowledge of their heritage versus their culture. The latter helps them with their own experience; the former helps them acquire knowledge of events, ideas, and persons of their culture's past.

of four-year-olds, the average age of first walking or understanding numerical concepts).

Age norms alert teachers and parents to individual patterns of development that depart noticeably from their peer group and who therefore should be observed closely and for whom it may be necessary to provide special pedagogical strategies.

Age norms also provide useful starting points for planning a curriculum. Experience and knowledge of age-typical interests, activities and abilities can provide a basis for preliminary planning of a general program of activities, and the selection of equipment, and materials.

(b) The ***dynamic*** dimension of development addresses the individual child's progress from immaturity to maturity. This dimension is concerned more with sequential changes over time within an individual and with the long term effects of early experience than with the normality or typicality of behavior and abilities of an age group. This dimension has three sub-categories:

i) ***sequence,*** refers to the order or *stages* of development through which an individual passes, e.g. as in achieving mastery of first language.

The pedagogical practices consider what has to be learned first before the next learning can occur. For example, it is reasonable to assume that introduction to a second language is most likely to be beneficial following mastery of one's first language.

ii) *delayed effects* refer to the potential positive and negative effects of early experience that are not shown at the time they occur, but may influence later functioning

Some practices that are effective in the short term may have long term delayed negative effects (e.g., rewards and punishments, unsatisfactory early bonding and attachment, etc.). Some practices that may not seem important or significant for development during the early years may have positive delayed effects later.

iii) *cumulative effects* refer to experiences that may have no effects (either positive or negative) if they are occasional or

rare, but may have deep effects if frequent (e.g., the cumulative positive effects of frequent block play or cumulative negative effects of frequent but mild criticism). Most experiences, both positive or negative, can be thought to occur in optimal versus maximal or minimal frequencies or intensities. However, what constitutes optimal frequency or intensity of experience is an individual rather than age-related matter.

Principle #4. *A developmental approach to curriculum and teaching practices takes into account both dimensions of development in that what young children should do and should learn must be decided on the basis of what is best for their development in the long term (i.e. the dynamic consequences of experience) rather than simply what works in the short term.*

Taken together, these two dimensions of development suggest that, in principle, just because children can do something (the normative dimension), does not mean that they should do it. Young children can be coerced into learning and doing many things that may not necessarily be in their best interests in the long term (dynamic dimension), but that may seem acceptable, insignificant, or harmless in the short term.

Principle #5. *A developmental approach to curriculum and teaching takes into account four categories of learning goals: 1. knowledge, 2. skills, 3. dispositions, and 4. feelings.*[1] *and all four categories of learning goals should be addressed and assessed.*

---

[1] These are briefly defined as follows: *Knowledge* consists of understandings, concepts, information, facts, stories, songs, legends, etc. *Skills* are relatively small units of action that can be easily observed and inferred from behavior, including physical, social, verbal skills of various levels of specificity. *Dispositions* are habits of mind with motivational and affective qualities that propel the manifestation of relevant behavior, e.g. curiosity, cooperativeness,

All curricula and teaching strategies are likely to influence all four learning goals, whether deliberately or by default. Educational institutions are uniquely charged by their communities with planning ways to help children acquire worthwhile knowledge and skills[2]. No matter what strategies and activities are provided to accomplish these two learning goals, it is likely that dispositions and feelings are always affected by them.

#6. ***The younger the learners, the more important it is that the goal of the curriculum and teaching practices is to strengthen their <u>disposition</u> to look more closely at phenomena and events in their own environments worth learning more about.***

This principle addresses the content of the curriculum and implies that the aim of the curriculum and teaching strategies is to strengthen children's inborn dispositions to make sense of their experiences and environments. A major responsibility of teachers of young children is to alert them to phenomena and events in their own environment and experience worthy of their attention and deeper understanding and knowledge. Dewey referred to this as educating the child's attention.

As children grow older, develop and gain a firm grasp of their own experience and environment, it is the responsibility of educators to strengthen children's dispositions to make sense of other people's experiences and environments - those that are distant in both time and place.

---

quarrelsomeness, etc. *Feelings* are internal emotional states associated with most contexts and interactions.

2

[2] Both knowledge and skills are also learned in many other contexts outside of school. However, schools are charged by their communities with helping the young acquire knowledge and skills they judge worthwhile and necessary.

Principle #7. *The younger the learners, the more important it is that what they are learning about (knowledge), and learning to do (skills), has horizontal relevance rather than vertical or relevance.*

> *Horizontal* relevance means that what is learned is meaningful and useful to the learner at the time of the learning.
> *Vertical* relevance means that what the child learns about (knowledge) and learns to do (skills) is intended and expected to be meaningful and useful in the future, and is designed to prepare the learner for the next grade, the next school....the next life! As children grow older their capacities to benefit from knowledge and skills that have vertical rather than horizontal relevance increase.

As children grow older they are more able to understand and accept the reasons for mastering knowledge and skills that will have relevance and value for future experiences. During the early years, excessive emphasis on knowledge and skills that have vertical relevance may undermine children's dispositions to learn and engender negative feelings toward study and the activities associated with it.

Principle #8. *When young children are introduced to formal instruction too early, too intensely and too abstractly, they may learn the knowledge and skills offered, but they may do so at the expense of the disposition to use them.*

For example, premature instruction in reading and mathematics (through rote learning) may succeed in equipping children at some level with the knowledge and skills intended, but may, in the process, damage their dispositions to become readers and to use and apply the mathematical skills and concepts so painfully acquired. This potential risk of premature formal instruction can be thought of as the *damaged disposition hypothesis,* that may account for the

common observation[3] that children's natural dispositions to learn, explore and investigate subsides (and often disappears) after a few years of schooling. This phenomenon is sometimes referred to as the "second grade wash-out" phenomenon. The potential damage may not show early, but may be manifested as a cumulative effect of a few years of excessive drill and practice in decontextualized skills. During the early years most children are eager to please teachers and engage willingly in most of the activities provided for them; the long term effects of early formal instruction must be considered in curriculum planning.

Principle #9. ***Unless children have experience of understanding some topics in depth, their dispositions to seek in-depth understandings cannot be developed.***

Many curricula and pedagogical practices in early childhood education emphasize superficial acquaintance with trivia and "smatterings" of knowledge of many things, rather than the acquisition of real understandings of phenomena worthy of in-depth understanding. The disposition to seek in-depth understandings of complex phenomena worthy of understanding is essential for competent participation in democratic processes.

Principle #10. ***The younger the learners, the more they learn through <u>interactive</u> rather than reactive and receptive experiences, through direct and first hand experiences rather than indirect and second hand experiences, and through active rather than passive experiences.***

As children grow older, their capacity to benefit from passive learning, from indirect and second-hand learning increases. This is not to say that young children do not learn from passive and receptive experience. They do indeed learn a great deal from stories

---

[3] See for example, Donaldson, M. (1978) <u>Children's Minds</u>. Glasgow: Fontana

and television, for example. However, the major intellectual dispositions, such as the dispositions to inquire, hypothesize, explore, experiment, investigate, analyze, abstract and synthesize, etc., are strengthened in the early years by involvement interactive experiences.

Principle #11. *Learning, especially in the early years, generally proceeds from behavioral knowledge to representational (symbolic) knowledge.*

For example, preschoolers have the behavioral knowledge that enables them use their mother tongue long before they can represent it (describe or discuss it) in the form of formal grammatical categories like nouns and verbs. Similarly, young children can navigate their homes and immediate neighborhoods correctly long before they can represent them in the form of maps or accurate descriptions with directional words such as 'right' and 'left' or 'east' and 'west. '

A developmentally appropriate curriculum is one that broadens and deepens children's behavioral knowledge by providing a wide variety of first hand experiences, and helps them represent their experiences through a wide variety of media, e.g. verbal, literary and graphic languages, models, and dramatic play. In the processes of representing their understandings, the understandings can become deeper, fuller, and more accurate, more finely differentiated and in other ways more fully developed. In this way young children can deepen and improve their understandings of what they already know (i.e., their own experience).

Principle #12. *The younger the learners, the more important it is that they have opportunity to interact with real objects and real environments.*

When young children are obliged to acquire knowledge about things that are not real--or at least vivid--to them, it is difficult for them to contribute ideas, hypotheses, predictions, and information, or to pose

questions to be answered through investigation, exploration, observation, discussion, and argument. When the knowledge introduced to young children is too remote from their first hand experience they are necessarily teacher-dependent. Young children are dependent upon adults for the most important aspects of their lives; however, excessive and unnecessary dependence on adults in learning situations may undermine the development of their intellectual dispositions (e.g., to be curious, experimental, analytical, exploratory, investigative, thoughtful, empirical, and hypothesizers).

Principle #13. *When young children are frequently coerced into behaving as though they understand something well, when they really do not (e. g. premature instruction in the calendar, or arithmetic algorithms), their confidence in their own intellects, observations, hypotheses and questions may be undermined, and in some cases may be abandoned.*

When such experiences occur frequently their cumulative effect may be to weaken their natural dispositions to construct their own understandings of the events and phenomena around and within them.

Principle #14. *The goal of all education is to engage the mind of the learner in its fullest sense, including its aesthetic, moral, social, and spiritual sensibilities.*

Enjoyment is not a goal of education; it is a goal of entertainment. The ultimate goal of all education at every level is to engage the mind so as to strengthen the learner's disposition to go on learning. Curriculum and teaching strategies that succeed in engaging children's minds fully provide experiences that are enjoyable; but enjoyment is not their goal; enjoyment and satisfaction are desirable by-products or side-effects of appropriate curriculum and good teaching.

**Principle #15** ***For young children, investigation and observation are just as natural ways of learning as is play.***

Early childhood specialists and practitioners have a long tradition valuing play as natural way of learning. It requires little experience of observing young children to appreciate the basis of this tradition--one that may have developed at a time when children's play was not valued and when few play materials were available for young children. Nevertheless, this tradition should not obscure the observation that just as natural for children to learn through direct observation and investigation.

Adults can readily see the very young observing phenomena around them and appearing to "take it all in" with interest. Similarly, from infancy onward, children put enormous amounts of time and energy into investigating the environments they are in. They are natural anthropologists, linguists and scientists.

Almost all children naturally generate explanations and hypotheses to explain what they observe, whether the phenomenon is rain, worms, or cashiers in the supermarket. Their conjectures can be followed up with close observations, interviewing, and other fact-finding activities by which their predictions and hypotheses can be tested. In other words, a child-sensitive and appropriate program is one that capitalizes on children's natural impulse to find out what things are made of, how they work, where they come from, what they are used for, what they are called, what people do, and so forth. The project work part of the curriculum addresses children's natural dispositions to observe and investigate their surroundings.

**Principle #16.** ***The younger the learners, the more important it is that they have opportunities to apply in meaningful contexts the knowledge and skills learned in the more formal parts of the curriculum.***

Good project work in which children investigate events and phenomena in their environments worth learning more about. provides meaningful contexts for children to apply the skills taught

in the more formal parts of the curriculum. Indeed, their engagement in investigations through project work often motivate children to seek help from others in strengthening their formal literacy and numeracy skills.

Principle #17. ***Children's dispositions to be interested, engaged, absorbed, and involved in intellectual effort are strengthened when they have ample opportunity to work on a topic or investigation over an extended period of time.***

The term interest refers to the capacity to "lose oneself" in something outside of oneself and to sustain effort at this pursuit, including throughout its routine elements. A curriculum characterized by a succession of brief one-shot activities that are completed in a few minutes and not resumed for further development, weakens their dispositions to explore topics in depth, and to reach for fuller understanding of them.

Furthermore, children in contemporary society have few opportunities to appreciate the length of time and the amount of effort required for the most important basic elements in their lives (e.g., the provision of food and shelter). Project work provides a context for investigating the origins of important aspects of children's environments, for appreciating the long processes involved in creating them, and for direct experience in long term effort of finding out and representing their findings.

Principle #18. ***When young children's interest draws them to real events, particularly those in which adults are involved, and the adults respond to this interest by providing support and information, and by focusing children's attention on important aspects of the phenomenon, by inviting their participation in the activity, children are in a highly informative and instructive environment.***

Young children are often attracted to real events in their environment (e.g. a parent or other adult who is cooking, repairing a household item, cleaning the furnace, building a fence, etc.). When the adult involved then responds to that interest with information, and suggestions as to how the child can participate, reasons why she or he cannot participate in some parts but can in others, gives information in response to the child's questions, appreciates the elements the child shows interest in, and so forth, the child is learning as an apprentice.

Such learning can only occur if something real and attractive to children is in progress in their presence. Such real and actual events can be part of good project work. If few real events or tasks are available in the class, teachers are obliged to find other ways to motivate children. When a teacher, for example, is arranging the classroom environment so that it will be hospitable to a small animal, the children can be drawn into the task and adopt the teacher's concerns and interest in it. When the teacher presents children with tasks for their benefit only (e.g. copying the letter "m" ten times on a sheet of paper), she may have to resort to high praise and cajoling to get the children to complete them. While not all tasks involved in the mastery of basic literacy and numeracy can be or need be interesting, a balance of systematic instruction on such practice tasks and interesting project work is most likely to support their dispositions to learn.

Principle #19. ***Desirable dispositions are not likely to be learned from instruction, but from being around significant others who exhibit, exemplify, and model them.***

For dispositions to be strengthened, they must be manifested effectively, and appreciated (i.e. responded to appropriately, rather than rewarded). Undesirable dispositions are also learned from models, and are strengthened by being manifested and effective. Research indicates that excessive use of rewards, prizes, certificates and trophies undermines and weakens the development of intrinsic

motivation, i.e., the disposition called *interest.* Project work provides a context for intrinsic motivation or interest to be strengthened.

Principle #20. ***Feelings are not likely to be learned through instruction; both desirable and undesirable feelings are learned in the context of and as consequences of experience.***

Feelings of confidence, self-esteem, etc., are not likely to be strengthened from instruction, exhortation, incantation, or admonition, but arise indirectly as the consequences of experiences that have other goals. Similarly, feelings of low self-esteem, anxiety, etc., are not likely to be alleviated by exhortation. Children are most likely to acquire self-esteem when adults esteem them. This means that children are treated respectfully as people--though young--with minds, ideas, thoughts, hypotheses, interests, and real concerns. In project work children have ample opportunity to make decisions, assist each other, take initiative and responsibility for the work that is accomplished.

Principle #21. ***The younger the learners, the wider the variety of pedagogical approaches and methods must be used.***

Whenever a single method of teaching is used with a group of children that is diverse in background, development, abilities, aptitudes, etc., a significant proportion of them is likely to fail. The use of a single method of teaching a whole group of children is the application of a *homogeneous treatment* to the group; due to human variability a homogeneous treatment must lead to *heterogeneous* outcomes. While we do not wish all children to become alike or homogeneous in every way, (i. e., we want some heterogeneous outcomes) there are some homogeneous outcomes we want for all children (e.g. all should acquire minimal skills in literacy and numeracy, and achieve optimum self-confidence, etc.). If children are different in significant ways (e.g. in experience,

background, language, ethnicity, aptitude, ability, interests, etc.) and we want a homogeneous outcome, we must use *heterogeneous treatments.*

Similarly, when using a single method of teaching a whole class (e.g. teaching the whole group the same thing, the same way, on the same day, at the same time), the chances are that about a third of the children already know what is being taught, about a third will learn it, and it will be beyond the grasp of about the remaining third; in this way, whole group instruction means that two-thirds of the children are may be wasting their time!

Principle #22. ***The younger the learner, the larger the role of adults in helping them to develop social competence.***

Children who do not achieve at least minimal social competence by about the age of six are at significant risk for school failure, later mental health difficulties, dropping out of school, and other similar problems. As children grow older the problems of overcoming social difficulties increase. Social competence can be strengthened in the context of manifesting social understanding and social interactive skills. Project work provides a context for such manifestation.

Principle #23. ***Young children should be engaged daily in worthwhile activities and work in which cooperation is functional and not phony.***

This means that children should be engaged almost daily in group projects in which each member has opportunity to make individual contributions to the total effort. Project work provides a very suitable context for such cooperative effort that is real rather than contrived.

Revised 10/22/94

Pedagogika Obrazovania Detei Doshkolnovo Vozrasta. Osnovanaya Na Intelektualno-Sotsialnom Razvitayia Detei.

Lilian G. Katz

Paper presented at the Citizne's Ambassador People-to-People Conference on Education, Academy of Sciences, Moscow, Russia. October, 1994.

# ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОСНОВАННАЯ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ.

Доктор Лилиан Катц
Колледже Образования
Иллинойский Университет, США

Существует много подходов к оценке результатов различных методов образования детей дошкольного возраста с точки зрения пригодности этих подходов для детей.

Педагогическая практика может быть оценена как подходящая для детей на основе многочисленных и разнообразных критериев.

Критерий может быть основан на филосовской, политической, этнической, экономической и других оценках.

Главная цель этой статьи описать образовательный подход, основанный на интеллектуально-социальном развитии детей дошкольного возраста, учитывая современный взгляд на детское развитие. Образовательный подход описан в терминах принципов воспитательной практики.

**Принцип №1. Педагогика, основанная на интеллектуально-социальном развитии детей, учитывает те аспекты обучения, которые меняются с возрастом и жизненным опытом ученика.**

В соответствии с этим принципом предполагается, что то чему должны обучаться дети, и то, каким образом они учатся, зависит от возраста и жизненного опыта детей, который меняется с возрастом.

**Принцип № 2. Интеллектуально-социальное развитие является одним из многих критериев оценки пригодности педагогической практики. Некоторые критерии пригодности могут противоречить друг другу.**

При оценка пригодности учебной тематики и педагогической практики для интеллектуально-социального развития детей учитываются те аспекты

PS 022863

тематики и методов обучения, которые зависят от возраста и уровня развития ученика.

Однако, существует много других потенциальных критериев пригодности, которые должны учитываться при формулировке тематики и при выборе стратегии обучения детей. Это такие критерии как психологический, культурный, этический, политический, административный и даже финансовый критерии. То что оценивается как подходящее одним из критериев, может оцениваться как непригодное другим критерием.

Например, познакомить детей с историей их предков подходящая цель с культурной точки зрения. (Желательно, чтобы дети понимали и правильно оценивали упоминание исторических имён или событий в речи взрослых). Однако, с точки зрения интеллектуально-социального развития детей, эти события могут быть настолько отдалёнными или абстрактными для детей, что настоящее понимание их детьми становится невозможным.[1]
Таким образом, критерий, основанный на интеллектуально-социальном развитии детей , должен учитываться в контексте различных других критериев при оценке правильности выбора тематики образования детей.

**Принцип № 3. Педагогика, основанная на интеллектуально-социальном развитии детей , учитывает две одинаково важных харастеристики развития: соответствие норме и динамику личного развития.**

Существуют две одинаково важных харастеристики развития:

---

[1] Занимаясь с детьми на тему "почта", воспитательница детского сада спросила детей, кому бы они хотели написать. Один ребёнок предложил написать Джоржу Вашингтону. Когда воспитательница объяснила, что Джоржа Вашингтона уже нет в живых, ребёнок возмутился, говоря "Вы хотите сказать, что мы праздновали его день рожденния, а он уже умер?" Хотя с культурной точки зрения это правильно познакомить детей с именем Джоржа Вашингтона, это неправильно с точки зрения их уровня развития. Большинство воспитателей имеют аналогичный опыт с буквальным восприятелем детьми описания исторических событий. Полезно различать обучение детей историческим фактам и обученние детей традициям. Последнее приложимо к жизненному опыту детей, а первое помогает им узнавать о событиях, идеях, и людях из истории их предков.

(а) Соответствие норме учитывает характеристики и способности детей типичные, обычные и средние для детей рассматриваемого возраста (такие как например, запас слов типичный для четырёхлетних детей, средний возраст когда дети начинают ходить или начинают понимать, что такое число).

Нормы возрастного развития дают возможность учителям и родителям заметить значительное отклонение от нормы в развитии индивидуального ребёнка, которому в этом случае должно быть уделено особое внимание и для которого может быть необходимо выработать особый педагогический подход.

Нормы возрастного развития это первое, что должно учитываться, при планировании тематики обучения. Опыт и знание типичных для данной возрастной группы интересов, занятий и способностей являются основой для планировании общей программы занятий и выбора оборудования и материалов для занятий.

(б) Образовательный подход основанный на **динамике личного развития** учитывает прогресс индивидуального ребёнка на пути к возмужанию. При учёте этой характеристики, больше внимания обращается на последовательность развития **индивидуума** во времени и на **долгосрочное влияние** на этого ребёнка того опыта, который будет приобретён в раннем детстве, чем на нормальность или типичность поведения ребёнка и его способностей по сравнению с возрастной нормой. Образовательный подход основанный на динамике личного развития учитывает три подкатегории динамики личного развития :

1) **последовательность во времени**, что учитывает стадии развития, через которые проходит индивидуум, например стадии в овладении родным языком.

Педагогическая практика должна учитывать, чему надо научиться до того как можно начать изучать следующий предмет. Например, логично предположить, что изучение второго языка будет более успешным после того, как ребёнок овладел своим первым родным языком.

2) **долгосрочные , неявные непосредственно в момент обучения, последствия**, что учитывает потенциальные положительные или

отрицательные последствия опыта, приобретённого в раннем детстве, которые не проявляются в момент обучения, а становятся очевидными значительно позже.

Некоторые приёмы обучения, которые эффективны (или выглядят как работающие) на короткое время, могут иметь отрицательные последствия в будущем (например, методы поощрения и наказания, недостаточная привязанность к матери и т.п.). Некоторые практические приёмы, которые кажутся несущественными или неотносящимися к развитию ребёнка в раннем возрасте, могут иметь положительные последствия в более старшем возрасте.

3) **эффект накопления опыта**, что учитывает такой ранний жизненный опыт, который не имеет никаких последствий ( ни положительных, ни отрицательных), если этот опыт состоит из случайных или очень редких событий, но если это часто повторяющиеся события, эффект может быть очень существенным (например, накопляющийся положительный эффект от частой игры с кубиками, или накопляющийся отрицательный эффект от постоянной повторяющейся хотя и незначительной критики). Игра в кубики от случая к случаю возможно имеет положительное значение, однако привычка игры в кубики с конструированием, выдумкой и с участием других игроков может иметь существенный положительный эффект накопления опыта. Аналогично, случайная незначительная критика может не оказать серьёзного влияния на ребёнка, но если это постоянно повторяющаяся критика, её отрицательный эффект может накопиться со временем.

Можно предположить, что как положительный, так и отрицательный опыт, имеют некоторую оптимальную частоту и интенсивность где-то между максимальными и минимальными частотами и интенсивностями. Однако, то что является оптимальным опытом зависит от индивидуума, а не от возрастной категории.

**Принцип № 4. Педагогика, основанная на интеллектуально-социальном развитии детей , учитывает обе характеристики развития в том, что решение того, что дети должны делать и чему они должны обучаться должно основываться на том, что лучше для их долгосрочного развития** (в

**смысле динамических последствий раннего жизненного опыта), а не просто на том, что может "сработать" непосредственно в данный момент.** Взятые вместе, эти две характеристики развития указывают, что в принципе, просто потому что дети могут что-то делать (нормативная характеристика) ещё совсем не означает, что они должны это делать. Маленьких детей легко вовлечь в обучение или какие-то занятия, которые не обязательно являются наиболее выгодными с точки зрения долгосрочного эффекта (динамическая характеристика), но могут казаться приемлемыми, несущественными, или безвредными с точки зрения непосредственного ближайшего будущего.

**Принцип № 5. Педагогика, основанная на интеллектуально-социальном развитии детей , учитывает четыре категории цели обучения: 1. приобретение знаний, 2. овладение умением делать вещи необходимые в различных жизненных ситуациях, 3. развитие склонностей и привычек, 4. эмоциональное развитие.[1] Большое внимание должно быть уделено всем четырём категориям цели обучения при планировании обучения, не надеясь, что эти цели будут достигнуты сами собой случайным образом.**

Любой педагогический подход оказывает влияние на все четыре цели, независимо от того планировалось это или нет. Образовательные учреждения имеют уникальные обязательства перед обществом в планировании того, как помочь детям приобрести необходимые для жизни знания и умения.[2] Независимо от того какая стратегия и какие занятия используются для

---

[1] Эти категории могут быть коротко описаны следующим образом: **Приобретение знаний** включает понимание концепций, накопление информации, фактов, знание рассказов и сказок, песен, легенд и т.п. **Умение делать вещи необходимые в жизни** состоит из небольших навыков, которые приобретаются в результате наблюдения и подражания поведению других людей. Это включает физическое, социальное и разговорное умение на разных уровнях. **Склонности и привычки** это умственная расположенность, которая определяет характер и мотивировку поведения в различных ситуациях, например, любопытство, кооперативность при совместных занятиях, тенденцию ссориться с людьми и т.п. **Эмоциональное развитие** определяет внутреннее эмоциональное состояние в различных ситуациях и взаимодействиях с другими.

[2] И знания и умения приобретаются во многих ситуациях вне школы или детского сада. Однако, общество возлагает на детские сады и школы обязанность помочь подрастающему поколению приобрести знания и умения, которые считаются полезными и необходимыми для жизни.

достижения этих целей обучения, они скажутся на склонностях, привычках и эмоциональном развитии детей , участвующих в этих занятиях.

**Принцип № 6. Чем младше обучаемые дети, тем более важно использовать педагогические приёмы, которые разовьют в детях склонность и привычку к внимательному рассмотрению тех явления и событий в их личном окружении, которые им важно знать и понимать.**

Этот принцип направлен на содержание тематики обучения, указывая что цель тематики и педагогического подхода это развить и укрепить есстественную детскую потребность осмыслить свой личный опыт и наблюдения за поведением окружающих людей и природы. Главная обязанность воспитателей маленьких детей это привлечь внимание детей к тем явлениям и событиям в их личном окружении и к тому в их личном опыте, что важно и необходимо хорошо знать и понимать. Дьюи называл это "учить детей на что обращать внимание".

Становясь старше, дети развиваются и приобретают привычку осознавать свой личный опыт и оценивать окружающую обстановку. В этой ситуации обязанность воспитателя укреплять в детях привычку осмысливать опыт других людей и склонность осмысливать окружающую обстановку, причём, не только в настоящем, но и в прошлом, не только в обозримом пространстве, но и в отдалённых местах (что со временем приведёт к изучению истории и географии).

**Принцип № 7. Чем младше обучаемые дети, тем более важно чтобы, то что они изучают (знание) и то что они делают (умение) было взаимосвязано горизонтально, а не вертикально.**

**Горизонтальная взаимосвязь** означает, что то чему ребёнок научился понятно и полезно ему непосредственно в момент обучения.

**Вертикальная взаимосвязь** означает, что то новое, что ребёнок узнаёт (знание) и то новое, что ребёнок учится делать (умение) имеет смысл и понадобится только в будущем. Это знание и умение должно подготовить ученика к следующему классу, или к следующему этапу обучения .... к

следующему этапу в жизни! Чем старше дети ,тем больше смысла имеет вертикальное обучение.

С возрастом дети приобретают способность понять необходимость овладения знаниями и умениями, которые понадобятся в будущем. Однако в раннем детстве чрезмерный упор на обучение тому что понадобится только в будущем может подорвать детское желание обучаться и вызвать отрицательное отношение к учёбе и связанными с учёбой занятиями.

**Принцип № 8. Если дети в раннем возрасте подвергаются формальному обучению преждевременно, и это обучение является слишком интенсивным и слишком абстрактным, дети могут овладеть этими знаниями и умениями, но за счёт отсутствия привычки использовать эти знания и умения.**

Например, преждевременное обучение чтению и арифметике (посредством многократного бессмысленного повторения и упражнений на запоминание) может быть успешным в смысле обеспечения детей определенным уровнем знаний и умений в соответствии с намерениями воспитателя. Однако, в процессе такого обучения может быть причинён ущерб желанию детей читать книги и использовать математические концепции и навыки счёта, приобретённые таким мучительным образом. Этот потенциальный риск преждевременного формального обучения описывается **гипотезой ущерба стремлению к обучению.** Эта гипотеза может объяснить общепризнанное наблюдение[3] , что есстественное стремление детей к обучению, исследованию и экспериментированию уменьшается (а часто и совсем исчезает) после нескольких лет формального обучения в школе. Потенциальный ущерб может не сказываться сразу, а выявится как накопившийся результат нескольких лет чрезмерных интенсивных упражнений и практики в навыках, оторванных от контекста. В раннем детстве большинство детей очень стараются угодить воспитателю и с большим желанием участвуют во всяких занятиях, которые им предлагаются. Однако, в педагогической практике и при планировании тематики обучения необходимо учитывать долгосрочный эффект раннего формального обучения.

---

[3] Посмотрите например книгу Donaldson, M. (1978) Children's Minds. Glasgow: Fontana.

**Принцип № 9. За исключением тех случаев, когда дети имеют опыт глубокого понимания некоторых вещей, невозможно возбудить в детях стремление к глубокому пониманию вещей.**

Во многих образцах тематических планов и педагогической практики в дошкольном образовании детей делается упор на исскуственное знакомство с тривиальным и на поверхностные знания о различных вещах, вместо упора на приобретение реального глубокого понимания явлений достойных внимания детей дошкольного возраста. Стремление к глубокому пониманию сложных явлений является существенной частью компетентного участия в демократических процессах.

**Принцип № 10. Чем младше дети, тем больше они обучаются посредством взаимодействия и активного участия, а не через реактивный, пассивный опыт и через пассивное восприятие; тем больше они обучаются через непосредственный личный опыт, а не опосредствованный чужой опыт.**

С возрастом способность детей воспринимать пассивное обучение через опосредствованный чужой опыт возрастает. Это не означает, что маленькие дети совсем не могут ничему научиться через пассивный опыт восприятия. Например, они в самом деле могут многому научиться, слушая рассказы и смотря передачи по телевидению. Однако основные интеллектуальные привычки и наклонности, такие как потребность выяснить непонятное, умение предложить гипотезу, расследовать факты, проделать эксперимент, исследовать окружающую обстановку, проанализировать результаты исследований, абстрагировать, экстраполировать и синтезировать, и тому подобное, развиваются при вовлечении детей в активную деятельность в этом направлении в раннем детстве.

**Принцип № 11. В раннем детстве исследование и наблюдение являются такими же есстественными путями познавания мира как игра.**

Профессионалы дошкольного воспитания и воспитатели - практики давно уже оценили игру как есстественный путь познавания мира. Чтобы понять эту оценку достаточно понаблюдать детей в процессе игр . Однако этот подход не

должен заслонять того факта, что познавание мира через непосредственное наблюдение и исследование являются такими же есстественными для детей как игра.

Взрослым нетрудно заметить насколько всепоглощающим может быть для ребёнка наблюдение окружающего мира. Аналогично, начиная с младенчества, дети затрачивают неимоверное количество времени и энергии, исследуя окружающую обстановку. Они являются есстественными антропологами, лингвистами и учёными.

Почти все дети есстественным образом вырабатывают объяснения и гипотезы для понимания наблюдаемых явлений, таких как, например, дождь, червяки, или кассиры в магазине. Дети могут проверять свои объяснения путём внимательного многократного наблюдения явления, вопросов, и использования других способов выявления фактов,что даёт им возможность проверить свои гипотезы и предсказания. Другими словами, программа обучения будет соответствовать детским нуждам, если она использует есстественную потребность детей выяснить, из чего сделаны различные вещи, как они работают, откуда они взялись, для чего они используются, как они называются, что делают разные люди, и тому подобное. Та часть программы обучения, которая связана с выполнением определённых заданий отвечает есстественному стремлению детей к наблюдению и исследованию окружающей их обстановки.

**Принцип № 12. Обычно обучение начинается с познавания того, как пользоваться чем-то или делать что-то (познание поведения) , и только после этого переходит к символическому познанию этого, что особенно характерно для обучения в раннем детстве.**

Например, дошкольники знают как пользоваться родным языком задолго до того, как они познают, как представлять язык символически (т.е. как описывать язык, письменно или устно, в формальных грамматических категориях, таких как существительные или глаголы). Аналогично, маленькие дети могут правильно ориентироваться в своём доме или на соседней улице задолго до того, как они научаются представлять свой дом, квартиру или улицу в виде карт, схем или могут описать всё это устно, используя правильные

слова, такие как "направо", "налево", или "к северу","к югу", для описания направления.

При правильной с точки зрения детского развития педагогике и тематике обучения детям представляется возможность приобрести личный опыт в разнообразных областях, что расширяет и углубляет детское познание поведения. После этого воспитатели помогают детям представить и описать их опыт с помощью разнообразных средств общения: словами, рисунками, моделями, скульптурами или в виде драматических постановок. В процессе этого описания или представления детское понимание приобретённого опыта ставится более полным, более правильным, более определённым и более пространным во многих других отношениях.

**Принцип № 13. Чем младше дети, тем более важно давать им возможность взаимодействия с реальными предметами в реальной обстановке.**

Если к детям в раннем возрасте предъявляются требования изучать что-то, что для детей не кажется реальным или очевидным, они не могут участвовать в приобретении информации об этом, не могут высказывать никаких идей или предположений об этом, и они не могут ничего предсказывать в этой области. Они даже не могут ничего спросить об этом, а значит они не могут ничего расследовать, испытать, наблюдать, обсуждать или аргументировать. Если знания, которые воспитатели стараются дать детям, слишком далеки от от личного опыта детей, дети полностью зависят от взрослого во всех выше перечисленных аспектах познания нового. Маленькие дети и так зависят от взрослых в самых важных аспектах их жизни; однако, чрезмерная и не вызванная необходимостью зависимость от взрослых в ситуациях связанных с процессом обучения может помешать развитию в детях их интеллектуальных способностей (таких как, например, любознательность, вдумчивость, желание экспериментировать, анализировать, исследовать, изучать, выдвигать гипотезы и предположения).

**Принцип № 14. Когда маленьких детей часто ставят в положение, когда им приходится вести себя так, как будто они хорошо разбираются в чем-то, в то время как на самом деле это не так (например, в результате**

**преждевременного обучения календарю или арифметическим алгоритмам), их уверенность в своих собственных интеллектуальных способностях, способности строить гипотезы, задавать вопросы и делать собственные наблюдения может быть серьезно повреждена, а в некоторых случаях и просто сведена на нет.**

Когда такое случается часто, это может вызвать накопление такого опыта, который проявится в ослаблении естественной способности детей создавать общую картину происходящего вокруг них или внутри них.

**Принцип № 15. Цель любого образовательного процесса - дать начальный заряд уму обучаемого в самом широком смысле, включая эстетическую, моральную, общественную и духовную чувствительность.**

Получение удовольствия не является целью обучения, это цель развлекательных занятий. Главная цель всего образования на любом уровне - дать уму такой заряд, который укрепит настрой учащегося идти дальше в процессе познания. Педагогика и образовательные программы, которые успешны в таком вовлечении ума учащихся, одновременно являются положительным опытом для учащихся, обеспечивая удовольствие от проделанной работы. Однако, удовольствие учеников не является их целью. Удовольствие и удовлетворение это желательный побочный результат правильно разработанной программы и хорошего учительского стиля.

**Принцип № 16. Чем младше учащиеся, тем более важно для них иметь возможность применить на практике знания и умения, полученные ими во время формального обучения.**

Маленькие дети должны иметь возможность исследовать те события и явления в окружающей их обстановке, с которыми им полезно познакомиться, и те, которые им особенно интересны. Такие исследования обеспечивают ученикам возможность применить знания, полученные в формальном учебном процессе, и делают эти знания нужными, придавая смысл учёбе. В самом деле, такое вовлечение в исследования часто вдохновляет детей на то, чтобы просить учителей помочь им лучше овладеть формальными знаниями, такими как, чтение, письмо и счёт.

**Принцип № 17. Детская предрасположенность к заинтересованности, и глубокому вовлечению в интеллектуальные усилия особенно укрепляются, когда детям предоставляется возможность работать над какой-то темой или исследованием на протяжении длительного срока.**

Само слово интерес означает способность увлечься чем-то до самозабвения и продолжать добиваться своей цели несмотря на необходимость некоторой рутинной работы. Учебные программы, которые состоят из нескольких коротких одноразовых видов деятельности, сменяющих друг друга, требующих всего несколько минут для выполнения, и к которым не надо возвращаться в будущем для более детального познания, обычно ослабляют предрасположенность детей к глубокому изучению предмета и детское стремление к более полному пониманию предмета.

Более того, дети в современном обществе нечасто имеют возможность представить и оценить сколько времени и усилий требуется для обеспечения их элементарных потребностей (например, для удовлетворения потребности в еде и в крыше над головой). Практические исследования в процессе обучения дают возможность понять откуда берётся всё то, что окружает детей, понять и оценить каких усилий и времени требует создание всего этого, а также возбуждают потребность дальнейшего самостоятельного исследования с тем чтобы потом поделиться со всеми своими открытиями.

**Принцип № 18. Когда маленькие дети проявляют интерес к реальным событиям, особенно таким, в которые вовлечены взрослые, и когда взрослые поддерживают этот интерес и дают детям необходимую информацию, концентрируют внимание детей на самых важных аспектах происходящего, а также приглашают детей участвовать в происходящем, вот тогда можно сказать, что дети находятся в подходящей образовательной обстановке.**

Маленьких детей часто привлекают реальные события в их среде (например, когда кто-то из родителей или другой взрослый готовит еду, чинит что-то, чистит бойлер, строит забор, сажает цветы и т.д.). Когда взрослый, вовлеченный в такую деятельность, отвечает на проявленный ребенком интерес

поддержкой, поощрением, предложением участвовать в деятельности и объяснением, как ребенок тоже может в ней участвовать, или подробным объяснением почему ребенок не может участвовать в чём-то, но зато может участвовать в чём-то другом, когда взрослый отвечает на вопросы и показывает, что ему небезразличен детский интерес, вот такая ситуация плодотворна и имеет обучающий эффект.

Дети учатся в таких обстоятельствах, когда они оказываются вовлечены в какую-то настоящую деятельность, которая им интересна. Такая деятельность и участие в реальных событиях может быть и частью хорошего школьного задания. Если же таких реальных заданий не так уж много в классе, то учителя должны найти другие способы заинтересовывать детей. Например, когда учитель пытается приспособить классное помещение для того, чтобы в него можно было принести какое-то маленькое животное, это является хорошим поводом для детей быть вовлечёнными в поиски решения, понять, что беспокоит учителя в этой задаче, и перенять учительский интерес к ней. Однако, когда учительница дает детям задания, которые приносят пользу только самим детям (например, написать букву м десять раз на листе бумаги), она может прибегнуть к таким средствам как похвала, чтобы вдохновить детей закончить начатое задание.

**Принцип № 19. Только словесные инструкции не могут создать желательных склонностей и привычек, дети заимствуют их от окружающих их близких людей, которые показывают пример своими привычками, склонностями и поведением . Многие желательные склонности являются врожденными, например, желание узнавать новое, желание понять смысл происходящего, смысл вещей, и так далее.**

Чтобы эти склонности развивались, они должны вести к желаемому результату, когда ими пользуются, и должны быть оценены (т.е. должны восприниматься всерьез и положительно). Нежелательное склонности и привычки точно также перенимаются от окружающих, которым дети хотят подражать, и точно также могут быть укреплены, если соответствующее поведение и отношение оказываются эффективными. Так исследования показывают, что чрезмерное использование наград, призов, грамот и тому подобного вредит и ослабляет желание заниматься, иначе говоря, убивает

интерес. Школьные задания, создающие атмосферу вдохновения и внутренней заинтересованности, способствуют укреплению интереса.

**Принцип № 20. Словесное обучение врядли научит эмоциям; как желательные, так и нежелательные эмоции возникают в процессе и в следствии деятельности.**

Чувство уверенности в себе, положительная самооценка, и т.д., не укрепляются словесными инструкциями, поощрениями, церемониями, или строгими предупреждениями. Они возникают в результате опыта, имеющего совсем другие цели. И точно также низкая самооценка, неуверенность в себе и т.п вряд ли изчезнут в результате словесного поощрения. Дети учатся , как оценивать себя, когда взрослые оценивают их. Это значит, что надо всегда проявлять уважение к детям, относиться к ним, как к людям - просто маленьким - с умом, идеями, мыслями, гипотезами, интересами и заботами. Когда дети работают над своими заданиями, перед ними открывается возможность принимать решения, помогать друг другу, принимать на себя инициативу и ответственность за то, что они делают.

**Принцип № 21. Чем младше дети, тем больше разнообразных педагогических подходов и методов нужно использовать.**

Когда какой-либо один метод обучения используется для работы с группой детей, которые отличаются друг от друга в своем развитии, возможностях, способностях, и т.д., значительная часть группы вряд ли преуспеет. При одинаковом подходе к обучению группы детей результаты будут совсем не одинаковы для каждого из детей. Хотя мы и не хотим, чтобы дети были абсолютно одинаковы во всех отношениях (т.е. мы допускаем в какой-то мере неоднозначные результаты), в то же время мы хотим добиться определённых однозначных результатов для всех детей (например, чтобы дети научились основам чтения, письма и счёта и в то же время достигли оптимальной уверенности в себе). Если дети отличаются друг от друга значительно (например, в своей домашней подготовке, в этническом происхождении, в родном языке, в способностях, интересах, и т.п.), **разный подход** должен использоваться по отношению к каждому, чтобы добиться **одинаковых результатов обучения.**

Точно также когда единый метод обучения используется во всём классе (т.е. всех детей в классе учат одному и тому же абсолютно одинаково в тот же день, в то же время), скорей всего примерно треть детей уже знакома с предметом обучения, другая треть сможет изучить этот предмет, а оставшаяся треть не сможет даже понять о чём идет речь. Это значит, что при таком обучении две трети детей в классе по-напрасну тратят время!

**Принцип № 22. Чем младше дети, тем большую роль играют взрослые в обучении детей тому как вести себя в обществе, помогая детям приобрести социальную компетентность.**

Существует большой риск, что дети, которые приблизительно к шести годам не достигли минимальной социальной компетентности, не смогут хорошо учиться в школе, будут иметь проблемы психического характера в более старшем возрасте, бросят школу и будут иметь трудности такого порядка. По мере того, как дети взрослеют, им все тяжелее становится преодолевать свои проблемы в умении вести себя в обществе. Социальная компетентность развивается в процессе проявления в своих действиях понимания того, как надо вести себя в обществе, и в процессе взаимодействия с другими членами общества.

**Принцип № 23. Маленькие дети должны каждый день участвовать в таких занятиях и делать такую работу, которые имеют смысл и в которых сотрудничество с другими участниками является функциональным, а не исскусственно созданным.**

Это означает, что каждый день дети должны быть вовлечены хотя бы часть дня в групповые задания, где каждый участник имеет возможность внести свой вклад в общее дело. Работа над заданием создаёт подходящую обстановку для таких совместных усилий.